

Grubestic, Katharina; Bauer, Reinhard; Himpsl-Gutermann, Klaus; Meissl-Egghart, Gerhilde
Ich sehe was, was du nicht siehst: Videoreflexion im digitalen Raum Ein Praxisbericht

Getto, Barbara [Hrsg.]; Hintze, Patrick [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]: Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. Münster ; New York : Waxmann 2018, S. 222-233. - (Medien in der Wissenschaft; 74)



Quellenangabe/ Reference:

Grubestic, Katharina; Bauer, Reinhard; Himpsl-Gutermann, Klaus; Meissl-Egghart, Gerhilde: Ich sehe was, was du nicht siehst: Videoreflexion im digitalen Raum Ein Praxisbericht - In: Getto, Barbara [Hrsg.]; Hintze, Patrick [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]: Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 222-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171103 - DOI: 10.25656/01:17110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171103>

<https://doi.org/10.25656/01:17110>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Barbara Getto, Patrick Hintze,
Michael Kerres (Hrsg.)

Digitalisierung und Hochschulentwicklung

Proceedings zur 26. Tagung der
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

Barbara Getto, Patrick Hintze, Michael Kerres (Hrsg.)

Digitalisierung und Hochschulentwicklung

Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft
für Medien in der Wissenschaft e.V.



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 74

ISBN 978-3-8309-3868-2

ISBN-A 10.978.38309/38682

Creative Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell –
Keine Bearbeitung CC BY-NC ND 3.0 Deutschland



© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagfoto: © ESB Professional – shutterstock.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Elanders GmbH, Waiblingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Digitalisierung und Hochschulentwicklung.

Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

12.-14. September 2018 an der Universität Duisburg-Essen

Tagungsleitung: Prof. Dr. Michael Kerres, Dr. Barbara Getto & Patrick Hintze

Reviewer/in (GMW18): Dr. Albrecht Steffen, KIT Karlsruhe, Dr. Gudrun Bachmann, U Basel, Dr. David Böhringer, U Stuttgart, Prof. Dr. Claudia de Witt, FernU Hagen, Dr. Martin Ebner, TU Graz, Dr. Barbara Getto, U Duisburg-Essen, Dr. Klaus Himpl-Gutermann, PH Wien, JProf. Dr. Sandra Hofhues, U Köln, Dr. Tobias Hölterhof, PH Heidelberg, Prof. Dr. Reinhard Keil, U Paderborn, Prof. Dr. Michael Kerres, U Duisburg-Essen, Prof. Dr. Kerstin Mayrberger, U Hamburg, Dr. Jörg Neumann, TU Dresden, Dr. Angela Peetz, U Hamburg, Dr. Christoph Rensing, TU Darmstadt, JProf. Dr. Matthias Rohs, TU Kaiserslautern, Dr. Klaus Rummler, PH Zürich, JProf. Dr. Mandy Schiefner-Rohs, TU Kaiserslautern, Dr. Sandra Schön, Salzburg Research, Dr. Eva Seiler-Schiedt, U Zürich, Prof. Dr. Jörg Stratmann, PH Weingarten, Prof. Dr. Christian Swertz, U Wien, Dr. Anne Thillosen, IWM Tübingen, Dr. Benno Volk, ETH Zürich, Dr. Klaus Wannemacher, HIS Institut für Hochschulentwicklung.

Reviewer/in (elearn.nrw): Prof. Dr. Tobina Brinker, FH Bielefeld, Prof. Dr. Gudrun Oevel, U Paderborn, Dr. Alexander Classen FernU Hagen, Dr. Anne Thillosen, IWM Tübingen, Dr. Peter Salden, U Bochum, Prof. Dr. Claudia de Witt, FernU Hagen.

Lokales Organisationskomitee (U Duisburg-Essen): Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Rektorat), Albert Bilo (CIO), Prof. Dr. Michael Goedicke (Informatik), Dr. Barbara Getto (Learning Lab), Sandrina Heinrich (Zentrum für Informations- und Mediendienste), Patrick Hintze (Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung), Dr. Anja Pitton (Zentrum für Lehrerbildung)

Tagungsbüro: Cornelia Helmstedt, Geschäftsstelle E-Learning NRW am Learning Lab



in Kooperation mit:

- Digitale Hochschule – NRW
- Hochschulforum Digitalisierung | Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Inhalt

Hochschulstrategie

<i>Barbara Getto, Patrick Hintze, Michael Kerres</i> (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen?	13
<i>Jörg Hafer, Claudia Bremer, Klaus Himpsl-Gutermann, Thomas Köhler, Anne Thillosen, Jan Vanvinkenroye</i> E-Learning. Ein Nachruf. Keine wissenschaftliche Analyse	26
<i>Barbara Getto, Katrin Schulenburg</i> Digitalisierung im Kontext strategischer Hochschulentwicklung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen.....	36
<i>Sandra Hofhues, Sabrina Pensel, Felix Möller</i> Begrenzte Hochschulentwicklung Das Beispiel digitaler Lerninfrastrukturen	49
<i>Barbara Getto, Michael Kerres</i> Wer macht was? Akteurskonstellationen in der digitalen Hochschulbildung	60

Studienprogramme und Innovationen

<i>Jeelka Reinhardt, Claudia Hautzinger, Veronica Duckwitz, Lena Vogt</i> „Da will man am liebsten direkt lospraktizieren“ – Praxisorientiertes E-Learning als Beitrag zur Hochschulentwicklung Evaluation eines Pilotprojektes	77
<i>Verena Ketter, Josephina Schmidt, Athanasios Tsirikiotis</i> Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Das Forschungsprojekt „DISTELL“	84
<i>Stefan Andreas Keller, Eva-Christina Edinger</i> „Mutig, engagiert, qualifiziert“ Das Tutor*innenqualifikationsprogramm der Universität Zürich	93
<i>Susanne Glaeser, Elisabeth Kaliva, Dagmar Linnartz</i> Die digitale Lehr- und Lerncommunity der TH Köln als strategischer Baustein für die studierendenzentrierte Lehre	101
<i>Tobias Hölterhof</i> Digitale Optionen für agile und unstetige Bildungsprozesse – Gestaltung einer sozialen Lernumgebung für die Hochschullehre	108

<i>Monica Bravo Granström, Wolfgang Müller, Karin Schweizer, Jörg Stratmann</i> Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der PH Weingarten als Living Lab für Innovative Hochschulstrategien	121
<i>Daniel Sitzmann, Ute Carina Müller, Florian Hieke</i> MINTFIT Hamburg Online-Selbsteinschätzungstests und E-Learning-Kurse in Mathematik und Physik für ein erfolgreiches MINT-Studium	128
<i>Katja Ninnemann, Isa Jahnke</i> Den dritten Pädagogen neu denken. Wie CrossActionSpaces Perspektiven der Lernraumgestaltung verändern	135

Lehrveranstaltungen und digitale Werkzeuge

<i>Christine Michitsch, Udo Nackenhorst</i> StudyIng 4.0 – Öffnung und Individualisierung von Lehre und Lernen im Kontext von Industrie 4.0.....	151
<i>Jana Riedel, Susan Berthold</i> Flexibel und individuell Digital gestützte Lernangebote für Studierende.....	157
<i>Dirk Burdinski</i> Flipped Lab Ein verdrehtes Laborpraktikum	164
<i>Marcel Pelz, Martin Lang, Yasemin Özmen, Jörg Schröder, Felix Walker, Ralf Müller</i> Verankerung eines digitalen Förderkonzepts in den Studienstart der Bauwissenschaften	173
<i>Serap Uzunbacak, Jens Klusmeyer</i> Elaborierte Unterrichtsplanung mittels E-Portfolio und Prompts	179
<i>Anja Hawlitschek, Marianne Merkt</i> Die Relevanz der Integration von Präsenz- und Onlinephasen für den Lernerfolg in Blended-Learning-Szenarien	188
<i>Helena Barbas, Ingenuin Gasser, Franz Konieczny, Alexander Lohse, Ruedi Seiler</i> oHMint: Höhere Mathematik für MINT-Studierende – Onlinekurs und Lernplattform –	200

<i>Philipp Marquardt</i> Digitale berufliche Orientierung Zukunftsorientierung.....	206
<i>Gunhild Berg</i> Die Digitalisierung universitären Lehr-Lernens in der Lehrkräftebildung Das Projekt [D-3] an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.....	213
<i>Katharina Grubesic, Reinhard Bauer, Klaus Himpsl-Gutermann, Gerhilde Meissl-Egghart</i> Ich sehe was, was du nicht siehst: Videoreflexion im digitalen Raum Ein Praxisbericht.....	222

Status und Perspektiven

<i>Mareike Kehrer</i> Erfolgsfaktoren und Hindernisse bei der Umsetzung innovativer Digitalisierungsprojekte Eine Interviewstudie an Hochschulen in Baden-Württemberg.....	237
<i>Katja Buntins, Svenja Bedenlier, Melissa Bond, Michael Kerres, Olaf Zawacki-Richter</i> Mediendidaktische Forschung aus Deutschland im Kontext der internationalen Diskussion Eine Auswertung englischsprachiger Publikationsorgane von 2008 bis 2017	246
<i>Thomas Köhler, Christoph Igel, Heinz-Werner Wollersheim</i> Szenarien des Technology Enhanced Learning (TEL) und Technology Enhanced Teaching (TET) in der akademischen Bildung Eine Prognose für das nächste Jahrzehnt.....	264
Autorinnen und Autoren	279
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).....	292

Ich sehe was, was du nicht siehst: Videoreflexion im digitalen Raum

Ein Praxisbericht

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt in Form einer Fallskizze Einblick in die Zwischenevaluation eines laufenden EU-Projektes, das darauf abzielt, im digitalen Raum auf der Basis von Videoanalysen, E-Portfolioarbeit und Learning Analytics eine Lösung für das Problem fehlender Informationen zum Erkennen von Anleitungs-, Begleitungs- und Förderbedarfen in der Ausbildung und bei Übergängen zwischen Ausbildungsphasen zu erhalten. In welcher Form der im Projekt entstehende Lösungsansatz ein Transferpotenzial erkennen lässt, um angehende Lehrpersonen dazu zu befähigen, ihre Reflexionskompetenz sowie ihr professionelles Handeln auf sich ständig verändernde Anforderungen heterogener Lernenden-Gruppen einzustellen, wird in diesem Beitrag diskutiert.

1 Hintergrund und Fragestellungen

Im EU-Projekt PREPARE (*Promoting reflective practice in the training of teachers using ePortfolios*) geht es um einen bildungspolitischen Impuls für die verbindliche Anleitung und Förderung von Reflexion und selbstregulierter Wissensaneignung als Voraussetzung für die Dynamisierung von Handlungsmöglichkeiten im Kontext des Professionalisierungskontinuums von Lehrerinnen und Lehrern. In allen am Projekt beteiligten Ländern (Deutschland, Italien, Luxemburg und Österreich) werden unterschiedliche Praktika (die Spanne reicht vom Studienbeginn bis hin zum Referendariat) als Beobachtungsbereiche genutzt, um den grundsätzlich notwendigen systemischen Wandel in der Kollaboration von Studierenden (Peers), Lehrenden und begleitenden Personen in der Lehrer/innenbildung zu verdeutlichen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese notwendigen systemischen Veränderungen wirkungsvoll eingeleitet bzw. umgesetzt werden könnten.

Auf der Grundlage einer umfassenden Literacy-Management- und SWOT-Analyse in Hinblick auf die Rolle reflexiver Praxis in den beteiligten Bildungseinrichtungen wurden ein hochschuldidaktisches Konzept und ein entspre-

chendes Aufgaben-Design entwickelt, für dessen Realisierung eine digitale Lernumgebung (*PrepareCampus*¹) zur Förderung von Reflexions- und Lehrkompetenz sowie zum Austausch von Wissen und Praxiserfahrung auf der Basis von Videoanalyse und E-Portfolioarbeit bzw. Learning Analytics entstand.

Abb. 1 veranschaulicht das hochschuldidaktische Konzept von PREPARE:

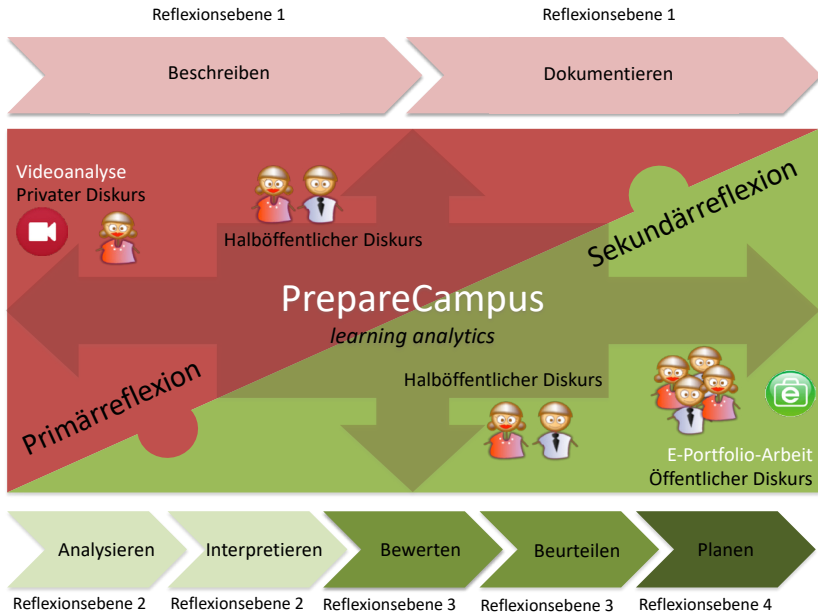


Abb. 1: Hochschuldidaktisches Konzept von PREPARE

Auf der Basis des Reflexionsmodells von Bräuer (2016), das von einer Primär- und Sekundärreflexion ausgeht, werden Teilaufgaben formuliert, die sich auf den jeweils vorhandenen Handlungszusammenhang (z.B. Beschreiben der im Video dokumentierten Unterrichtssituation) beziehen und zu der als nächstes angestrebten Handlung (z.B. fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Analyse einer im Video beobachteten Lehrkompetenz) führen. Im Umfeld von *Social Video Learning* (Vohle & Reinmann, 2014) kann hier von einer „inhaltlichen Kopplung“ (Vohle, 2016, S. 179) gesprochen werden, d.h., die in der ersten Phase (Primärreflexion) produzierten Voraussetzungen (hier: videografierte und kommentierte Unterrichtssequenzen) werden in der nachfolgenden Phase (Sekundärreflexion) vertieft bearbeitet. Dieses spiralförmige Vorgehen fördert die Qualität der Lernprozesse und ist durch einen kontinuierlichen Wechsel von

1 Der *PrepareCampus* (<https://prepare.phwien.ac.at/>) kombiniert Video- und E-Portfolioarbeit, sprich *edubreak*® (<https://edubreak.de/>) und *Mahara* (<https://mahara.org/>).

privatem (das Video wird zunächst nur von den Betroffenen selbst angesehen und mit Kommentaren angereichert), halböffentlichem (das Video wird Peers oder einem Mentor/einer Mentorin zur Kommentierung zur Verfügung gestellt) und öffentlichem Diskurs (die persönlich bedeutsamen Ausschnitte werden in das E-Portfolio übernommen, um eingehend analysiert, interpretiert und bewertet bzw. beurteilt zu werden) gekennzeichnet.

Anhand einer Fallskizze vom Projektstandort PH Wien wird das besonders gestaltete Aufgabendesign (vgl. Abb. 2) vorgestellt. Aus dem Gesamtkonzept des Projektes konzentriert sich der hier vorliegende Beitrag auf das *Social Video Learning (SVL)*, als situationsgenaue, kollaborative (Re-)Kommentierung von videobasierter Handlungsdokumentation zum Zwecke der (Weiter-)Entwicklung von Einsichten und Erkenntnissen verstanden (vgl. Vohle & Reinmann, 2014).

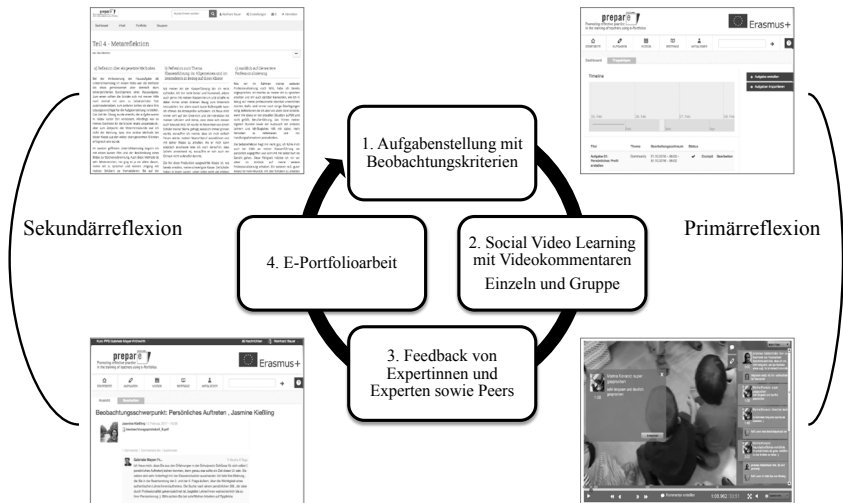


Abb. 2: PREPARE-Lernzyklus (Bauer, 2017, S. 639)

Vor dem Hintergrund der von Häcker (2017, S. 30ff.) formulierten Leitfragen einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind in Hinblick auf die Fallskizze v.a. folgende Fragen von Interesse:

- „Wo und wann werden bei der Ausbildung Zeiten, ‚Räume‘ und Formate verfügbar gemacht, die der Reflexion als ‚Aufmerksamkeit absorbierende Handlung‘ einen ihr angemessenen Rahmen bieten und sie ggf. strukturieren? Welche Lehrveranstaltungen und Praxisformate stehen zur Verfügung [...]?“ (S. 31)
- „Werden bei der Einschätzung der Qualität von Reflexionsprozessen und -ergebnissen die jeweils gegebenen Rahmenbedingungen der Reflexions-

anforderungen (etwa Anlass bzw. Veranlassung) angemessen berücksichtigt?“ (Ebd.)

- Welches Risiko steckt in der Didaktisierung von ‚Reflexion‘?
- In welchen Ausbildungsphasen ist die Reflexion der Professionalisierung förderlich bzw. abträglich?

2 Videoreflexion im Spannungsfeld von Anlass und Veranlassung

Häcker (2017, S. 26) wirft die Frage auf, wann Menschen überhaupt reflektieren, und kommt zu dem Schluss, dass „[s]ystematisch betrachtet [...] Reflektieren sowohl aus einem *lebenspraktischen Anlass* [z.B. Störungen, Nichtgelingen, Misserfolg etc.] entspringen, als auch als Folge einer gezielten *Veranlassung* [didaktische Inszenierung als Ausgangspunkt] in Gang kommen [kann] [Hervorh. i. Orig.]“. Ein Individuum stellt demnach selbst fest, dass ein bisher probates Handlungsmuster nicht mehr funktioniert, oder ein bestimmtes Handlungsmuster wird von anderen absichtlich thematisiert. Im ersten Fall stellt das Reflektieren keinen Selbstzweck dar, im zweiten hingegen steckt nach Häcker (ebd., S. 32) die Gefahr, dass durch die Didaktisierung des Reflektierens „sein lebenspraktisch-expansiver Sinn verloren [geht]“ und „Reflexion damit vom Mittel zum (Selbst-)Zweck werden kann [...]“. Aus der Perspektive der Studierenden gehe es nur mehr um ein bloßes Abarbeiten der Reflexionsaufgaben. Defensives Reflektieren sei die Konsequenz.

Wie sieht das nun im Kontext der Videoreflexion von Novizinnen und Novizen aus? Erfordert das Nachdenken über eigene Handlungsmuster zunächst einmal eine „Veranlassung“, sprich eine didaktische Inszenierung als Ausgangspunkt, oder erkennen die Studierenden darin selbst einen Anlass? Eine Fallskizze vom Projektstandort PH Wien soll Licht in diese Fragen bringen.

3 Fallskizze: Pädagogisch-praktische Studien im 1. und 2. Semester des Lehramtsstudiums für die Primarstufe

3.1 Kontext

An der Pädagogischen Hochschule Wien sind im Bachelorstudium für das Lehramt in der Primarstufe die Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) im Ausmaß von 40 ECTS über den gesamten Studienverlauf verankert und verknüpfen theoretische, unterrichtsrelevante Inhalte und pädagogisch-praktische Anteile miteinander. Das Schulpraktikum dient hier vorwiegend der Orientierung im Berufsfeld, der konkreten Realisierung von methodisch-didak-

tischen Überlegungen sowie der Erfahrung der vielfältigen Anforderungen und Aufgabenbereiche von Lehrpersonen (vgl. Pädagogische Hochschule Wien, 2017). In den Praxisphasen sind die Studierenden in kleinen Gruppen einer Mentorin/einem Mentor an einer Praxisschule zugeteilt. In dieser Zeit können sie im Unterricht hospitieren, selbst unterrichten und werden in sonstige Bildungs- und Erziehungsaufgaben an der Schule eingebunden. Begleitend dazu gibt es an der Hochschule ein Seminar, das der Vor- und Nachbereitung der Praxisblöcke und das der didaktischen Reflexion dient. Dabei werden – aufbauend mit der zunehmenden Professionalisierung der Studierenden – unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt (vgl. Pädagogische Hochschule Wien, 2018).

Basierend auf quantitativen Daten, erhoben mithilfe von Learning-Analytics-Tools, die die Auseinandersetzung der Studierenden mit den auf dem *PrepareCampus* hochgeladenen Videomaterialien und die digitale Interaktion der Studierenden untereinander verfolgen, und qualitativen Daten aus den Video-(Re-)Kommentaren und Reflexionen in E-Portfolio-Ansichten, lassen sich einige Beobachtungen hinsichtlich des Wirkungspotenzials von *Social Video Learning* machen. Die für die vorliegende Fallskizze herangezogenen Daten stammen aus dem Wintersemester 2017/2018 und dem laufenden Sommersemester 2018. Die Analyse bezieht sich auf eine Gruppe, die sich aus 11 Studienanfängerinnen und -anfängern (im Sommersemester 10), 3 Mentorinnen und 2 die Praxis begleitenden Lehrenden der Pädagogischen Hochschule zusammensetzt.

3.2 Lernziele

Ein bedeutendes Ziel stellt die Bewusstmachung der Aufgaben und Rollen einer Lehrperson im Lernraum Schule dar, die einerseits in Form von Hospitationen im Unterricht und andererseits durch die Verwendung von Videoaufnahmen der Unterrichtssequenzen erfolgt. Die Studierenden erleben in diesem Setting zunächst die Lehrperson und anschließend sich selbst als Agierende in sozialen Interaktionen des Unterrichts, in dieser Situation im Fall des Unterrichtseinstiegs.

Ein Ziel stellt die Diskussion über den von Meyer (1997, S. 123) beschriebenen „Prozeß der doppelseitigen Annäherung“ dar: Ein Thema soll den Schülerinnen und Schülern auf eine Art präsentiert werden, die neugierig macht und Interesse auslöst. Gleichmaßen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich die neu zu bearbeitenden Inhalte möglichst eigenständig anzueignen.

Mit der Intention der intensiven Wahrnehmung der Wirkung des Auftretens der Lehrperson sowie ihrer verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten soll eine „bewertungsneutrale Sensibilisierung für Körpersprache des Lehrers [sic!] mit Hilfe visueller Wahrnehmung“ (Heidemann, 2009, S. 81) erreicht werden. In weiterer Folge werden durch aktives Üben und Ausprobieren die neuen

Verhaltensweisen selbst erfahren und so die bereits erworbenen Kenntnisse erweitert (vgl. Heidemann, 2009).

Die Aufnahme von Videosequenzen in dieser Phase ermöglicht die Auseinandersetzung mit den sichtbaren Handlungsweisen. Im Rahmen einer schriftlichen Interaktion zwischen Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie Praxisbegleiterinnen auf der Videoannotationsplattform *PrepareCampus* wird die Möglichkeit der Diskussion eröffnet und zielt auf die Entwicklung von fachdidaktischen Einsichten und Erkenntnissen ab (vgl. Vohle & Reinmann, 2014). Dieses Vorhaben hat den Zweck, von der Fremdwahrnehmung der Verhaltensweisen der Lehrperson zu einer intensiven Selbstwahrnehmung eine Grundlage für die weiterführende Reflexion zu schaffen.

3.3 Szenario

Zu Beginn des Studiums werden Novizinnen und Novizen im Rahmen von Hospitationsmöglichkeiten im Unterricht an das aufmerksame Beobachten und Dokumentieren von Unterrichtsgeschehen herangeführt. Entscheidend ist hier die Zentrierung auf bestimmte Beobachtungsfelder, denn „[...] vorab müssen Bereiche und Aspekte ausgewählt werden, die zu beobachten sind“ (Lunkenbein, 2010, S. 220).

Unter dem Schwerpunkt „Orientieren“ wird im ersten Semester die Rolle der Lehrperson in den Mittelpunkt gerückt. Die Präsenz des Auftretens der/des Lehrenden sowie die Ausdrucksmöglichkeiten hinsichtlich der Stimme und Körpersprache stellen hier einen besonderen Beobachtungsfokus dar. Neben den Hospitationen „live“ im Unterricht der Mentorin/des Mentors kommt hier erstmals die Videoannotationsplattform zum Einsatz, wobei als Phase von etwa zehn Minuten nur jeweils der Stundeneinstieg gefilmt, hochgeladen, analysiert und annotiert wird.

Im folgenden zweiten Semester mit dem Schwerpunkt „Wahrnehmen, Erkennen, Beschreiben und Interpretieren“ werden die Studierenden mit gezielten Beobachtungs- und Wahrnehmungsaufträgen an die Grundlagen professioneller Beobachtung und Interpretation mit besonderem Augenmerk auf die sozialen Interaktionen im Unterricht herangeführt. Im Unterschied zum vorherigen Semester bekommen die Studierenden hier erstmals die Gelegenheit, mit Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren eigenverantwortlich Unterrichtssequenzen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Dabei wird in jeder Praxiswoche je ein Unterrichtseinstieg der Studierenden gefilmt, auf die Plattform hochgeladen und analysiert, ähnlich dem Prozess bei den Mentorinnen und Mentoren zu Beginn des Studiums. Die Studierenden absolvieren also insgesamt drei Videoaufgaben zu Stundeneinstiegen (siehe Abb. 3).



Abb. 3: Aufbau des Aufgabendesigns in den PPS des 1. und 2. Semesters

3.4 Aufwand, Nutzen und Stolpersteine

Für das skizzierte Szenario wird der Aufwand aus mehreren Gründen als hoch eingestuft: Die Anleitung, Betreuung und Begleitung der im Projekt mitarbeitenden Mentorinnen bzw. Mentoren und Studierenden sowohl in den Präsenzsitzungen an der Pädagogischen Hochschule, im Unterricht an der Praxisschule als auch online erfordern ein hohes Zeitpensum. Der Mehraufwand der Studierenden erfährt z.B. keine entsprechende Honorierung (mittels ECTS), was sich in ihrer Motivation niederschlägt. Außerdem sind für die Bereitstellung und Wartung der zur Verfügung gestellten materiellen Ausstattung (Videokameras, Stative etc.) grundlegende technische Kenntnisse sowie ein gutes Zeitmanagement sehr wertvoll. Die Basis für das *Social Video Learning* bildet eine gut funktionierende digitale Infrastruktur, die das Bereitstellen und Einbetten der Videos für alle Beteiligten ermöglicht.

Die Investitionen erweisen sich aber im Verhältnis zum Nutzen als lohnenswert, da die individuelle Förderung der Studierenden in der leistungsheterogenen Gruppe möglich wird, die im Rahmen von reinen Präsenzsitzungen schwer realisierbar ist. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Unterrichtsbeobachtungen „live“ und online werden unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven bereits zu Beginn des Studiums thematisiert, die im weiteren Professionalisierungsprozess eine maßgebliche Basis für Entwicklungen darstellen können.

Als Stolpersteine werden die erheblichen technischen Hindernisse in der für das *Social Video Learning* erforderlichen digitalen Infrastruktur gesehen, die allen Beteiligten die Arbeit in einem hohen Maße erschweren.

4 Implikationen für die Gestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien (PPS)

4.1 Von der individuellen zur kollektiven Videoreflexion

Um einen behutsamen Einstieg in die Videoarbeit zu gewährleisten, wird das Anforderungsniveau schrittweise gesteigert:

1. Fremd- und Selbstreflexion: Die Studierenden bewegen sich von der Reflexion „fremder“ Unterrichtsarbeit (Analyse der videografierten Stunden-einstiege der beteiligten Mentorinnen und Mentoren) zur Selbstreflexion (Analyse des videografierten eigenen Stundeneinstiegs).
2. *Social Video Learning*: Die Kurzvideos werden zunächst allein analysiert (privater Diskurs), dann im Dialog nur mit der Lehrperson an der Pädagogischen Hochschule, später in Kleingruppen als Peer-Learning und mit der Mentorin/dem Mentor (halböffentlicher Diskurs).
3. E-Portfolioarbeit: Erst im Anschluss an die Videoarbeit werden in einem dritten Schritt persönlich relevante Video-Sequenzen zur Nachbetrachtung und vertiefenden Reflexion ausgewählt und in das zur Leistungsdokumentation zu erstellende E-Portfolio übernommen.

4.2 Konstituierende Elemente produktiver Videoreflexion

Fraefel (2017, S. 69) hält fest, dass in den Augen von Dewey „reflexives Denken ein ganz und gar natürlicher Vorgang [ist], der im Grunde von selbst einsetzt.“ Wie die Fallskizze deutlich macht, leistet gerade *SVL* einen wesentlichen Beitrag dazu, produktive Reflexionsprozesse in Gang zu setzen:

- „Die reflektierende Person akzeptiert, ja sucht Veränderung. Sie ist aufmerksam, lässt sich irritieren und denkt nach, wenn sie stutzig wird. Sie schaut hin, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Sie stellt sich unklaren und spannungsgeladenen Situationen.“ (Ebd., S. 70)

Zitat Studierende 1 (E-Portfolio): „Als ich mir dann das Video angeschaut habe, sind mir einige Fehler aufgefallen, wie zum Beispiel, dass ich sehr oft das Wort ‚genau‘ verwendet habe, trotzdem gab es auch einige Punkte die ich gut bewältigt habe.“

- „Die reflektierende Person ist an Lösungen interessiert. Sie will verworrene, irritierende und konflikthafte Situationen klären. Sie will Dinge wieder ins Fließen bringen, wenn sie stocken. Sie will diffuse Befindlichkeiten, die nicht recht Sinn ergeben, überwinden und Klarheit schaffen.“ (Ebd.)

Zitat Studierende 2 (E-Portfolio): „An meiner Stimme muss ich noch etwas arbeiten, meiner Meinung habe ich zu leise gesprochen. Auch die Kamera hat mich nervös gemacht und ich hatte das Gefühl, nicht ganz aus mir herauskommen zu können, da ich mich beobachtet gefühlt habe. Jedoch finde ich, ist es besser geworden als ich mir erwartet hätte.“

- „Die reflektierende Person behält ‚Bodenhaftung‘, sie koppelt Handeln und Denken: Wenn sie eine Idee hat, wird sie sie ausprobieren und wieder verwerfen, sollte sie scheitern; und sie wird die Idee weiter verwenden, elaborieren und teilen, falls sie zum Ziel geführt hat.“ (Ebd.)

Zitat Studierende 3 (Videokommentar): „Eigentlich hatte ich geplant mit ihnen zuerst die Arbeitsblätter zu machen, und dann die Geschichte fertig zu erzählen. In diesem Moment kam es mir besser vor, das Buch gleich zu beenden, um dann den Sitzkreis für diese Stunde aufzulösen.“

Zitat Praxisbegleiterin (Video-Re-Kommentar): „Interessant. Wissen Sie noch, warum Sie sich dafür entschieden haben?“

Zitat Studierende 3 (Video-Re-Kommentar): „Da ich es selbst genossen habe, mit den Kindern im Sitzkreis zu sein, wollte ich ihn nicht auflösen. Auch habe ich mir gedacht, dass es komplizierter wäre sie zum Stundenabschluss wieder in den Kreis zu rufen, da manche mehr Zeit benötigen um das anschließende Arbeitsblatt fertig zu stellen.“

- „Die reflektierende Person informiert sich, ist neugierig, liest, erinnert sich, fragt andere, recherchiert, imaginiert – so weit und so lange, bis die Situation geklärt ist.“ (Ebd.)

Zitat Studierende 4 (Videokommentar): „Hier hätte ich konsequenter sein sollen und die Fragerunde um gute Taten beenden sollen, da schon ziemlich viel Zeit der Stunde vergangen ist.“

Zitat Praxisbegleiterin (Video-Re-Kommentar): „Haben Sie eine Idee, wie Ihnen die Kinder beim nächsten Mal die Geschichten mitteilen könnten, ohne sie zu erzählen?“

Zitat Studierende 4 (Video-Re-Kommentar): „Ich könnte ihnen sagen, dass sie die restlichen guten Taten, die ihnen noch einfallen, in ihre Comics einbauen sollen.“

- „Sie tauscht sich mit anderen aus, lernt von den Erfahrungen anderer und nimmt auch bereitwillig Hilfe in Anspruch, wenn sie sie braucht.“ (Ebd.)

Der Schwerpunkt der mit den Learning-Analytics-Tools gesammelten Daten lag auf der Erfassung und Auswertung der Auseinandersetzung der Studierenden mit den hochgeladenen Videomaterialien und der Interaktion der Studierenden untereinander. Eine Analyse der Daten anhand statistischer Parameter wie

etwa Mittelwert, Median etc. war im vorliegenden Fall (noch) nicht von Interesse, sondern wird erst im weiteren Verlauf des Projekts in der Auswertungsphase vorgenommen. Zum jetzigen Zeitpunkt der Analyse ging es vielmehr um die Identifikation von Aspekten, die Studierende als für sie interessant und persönlich bedeutsam einstufen. *SVL* war in diesem Kontext der Reflexionsmotor: „Erst die situationsgenaue Kommentierung von persönlich bedeutsamem Handeln und der dialogische Austausch darüber mit anderen machen es möglich, die Qualität des eigenen Lernprozesses zu steigern“ (Bauer, 2017, S. 61). Abb. 4 zeigt z. B. die Anzahl der Video-Kommentare, einschließlich der Re-Kommentare, auf *edubreak*®.

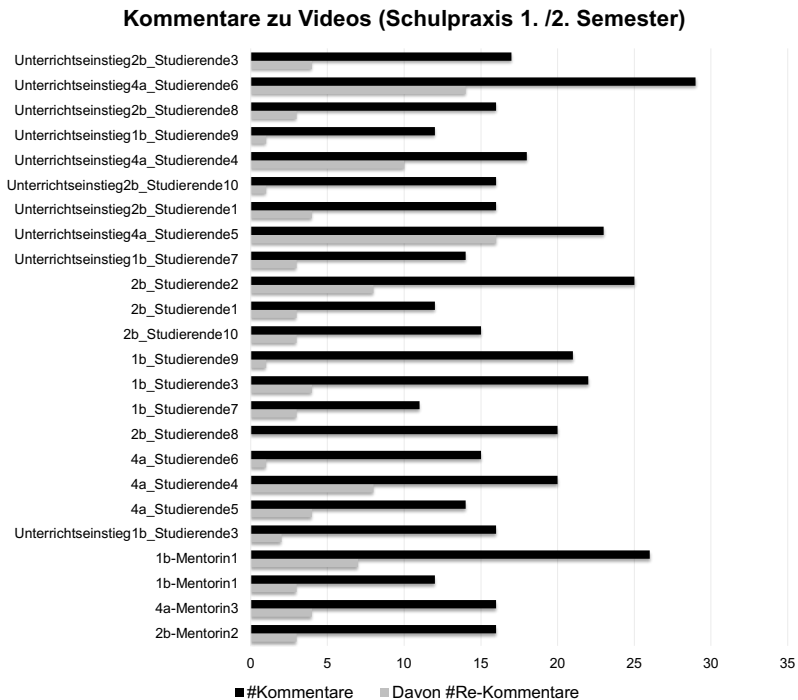


Abb. 4: Anzahl der Video-Kommentare inkl. Re-Kommentare der für die Fallskizze herangezogenen Gruppe von Studienanfängerinnen und -anfängern

Bei der Interpretation dieser Daten muss selbstverständlich berücksichtigt werden, dass sie nicht die Qualität der (Re-)Kommentare der Lernenden messen. Die Grafik verweist jedoch allein durch die Anzahl der Re-Kommentare auf die *points of interest*. Dies lässt vermuten, dass die Interessenpunkte das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit bestimmten Herausforderungen oder

Themen sind. Mit anderen Worten: Die Studierenden verlassen hier die Rekonstruktion von Wissen als Ausdruck kanonisierter Unterrichts (*surface learning*) und treten in einen Prozess der interaktiven Wissenskonstruktion (*deep learning*) ein. Was die Studierenden hier in ihren Video-Kommentaren diskutieren, wird als persönlich bedeutsam erlebt (siehe Kommentarbeispiele oben) und daher potenziell nachhaltig für späteres berufliches Handeln.

5 Fazit

Auch wenn die Datenerhebung und -auswertung derzeit exemplarisch erfolgt ist und die vollständige und systematische Auswertung erst nach Projektende vorliegen wird, lässt sich in Hinblick auf die eingangs aufgegriffenen Fragen folgendes Ergebnis formulieren:

- Um die Reflexionskompetenz sowie ihr professionelles Handeln auf sich ständig verändernde Anforderungen heterogener Lernenden-Gruppen einzustellen, ist es hilfreich, Lehramtsstudierenden digitale Lehr- bzw. Lernräume wie den *PrepareCampus* und Formate wie *SVL* für eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit unterrichtlichem Handeln zur Verfügung zu stellen. Schulpraxis und begleitende Lehrveranstaltungen verlassen auf diese Weise die häufig vorgegebenen räumlichen und zeitlichen Beschränkungen, d.h., die Studierenden haben – der Grundidee von *seamless learning* (durchgängiges Lernen) folgend – die Möglichkeit, sich mithilfe von kommentierten Videos mit ihren Unterrichtserfahrungen inner- und außerhalb der entsprechenden Lehrveranstaltungen auseinanderzusetzen.
- Novizinnen und Novizen sind in Hinblick auf die Beobachtung und Durchführung von Unterricht sowie deren Reflexion noch unerfahren. Der „lebenspraktische Anlass“, wie es Häcker (2017, S. 26) nennt, fehlt ihnen zu Studienbeginn noch. *SVL* stellt mit seinen didaktischen Inszenierungen (sprich: konkreten Aufgabenstellungen zur Beobachtung und Kommentierung von videografiertem Unterricht) zwar eine – der Diktion von Häcker folgend – gezielte „Veranlassung“ (ebd.) dar, setzt allerdings Reflexionsprozesse in Gang. Wichtig dafür sind natürlich solche Aufgabenstellungen, die defensives Reflektieren verhindern.
- Grundsätzlich ist die Reflexion der Professionalisierung in allen Ausbildungsphasen förderlich. Die Videoarbeit mit der in der Fallskizze beschriebenen Gruppe hat gezeigt, dass es zu Beginn des Lehramtsstudiums empfehlenswert ist, mit Fremdvideos zu arbeiten. Die Studierenden beobachten das unterrichtliche Handeln von anderen Lehrenden und sind dadurch in ihren Kommentaren weniger gehemmt, als wenn sie sich selbst in den Videos sehen. Aus der Veranlassung zur Reflexion, sprich der didaktischen Inszenierung als Ausgangspunkt, wird durch diese Vorgangsweise allmählich ein eigener Anlass zur Reflexion erzielt.

Literatur

- Bauer, R. (2017). Social Video Learning – ein neues Mantra für die Pädagogisch-praktischen Studien? *Erziehung & Unterricht*, 167 (7/8), 59–62. Online verfügbar unter: https://prepare-campus.ghostthinker.de/wp-content/uploads/2017/11/e_u_bauer_svl_7-8_17_digital.pdf (25.04.2018).
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 56–73). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Heidemann, R. (2009). *Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Lunkenbein, M. (2010). Beobachtend lernen im Praktikum. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 215–226). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (1997). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Pädagogische Hochschule Wien (2017). *Bachelor of Education – Primarstufe: Aufbau des Studiums (Infoblätter und Curriculum)*. Online verfügbar unter: <https://www.phwien.ac.at/> (09.05.2018).
- Pädagogische Hochschule Wien (2018). *Leitfaden Pädagogisch Praktische Studien im Bachelorstudium Primarstufe*. Online verfügbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/Primarstufe2017-2018/PPS_Primarstufe_2018_03_22.pdf (09.05.2018).
- Vohle, F. (2016). Social Video Learning – Eine didaktische Zäsur. In A.-W. Scheer & C. Wachter (Hrsg.), *Digitale Bildungslandschaften* (S. 174–185). Saarbrücken: IMC AG.
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2014). Social video learning and social change in German sports trainer education. *International Journal of Excellence in Education*, 6 (2), 1–11.